

O TRABALHO DE CORREÇÃO DE TEXTO ESCRITO E SUAS REESCRITAS

Marinalva Vieira Barbosa^{*}
Juliana Bertucci Barbosa^{**}

1. Introdução

O ensino e a avaliação de textos sempre foram alvos de muitas discussões entre aqueles que se preocupam com o ensino da língua portuguesa. O questionamento acerca da forma mais adequada de ensinar o aluno a produzir um texto ainda é fortemente debatido porque prevalece na escola a prática de correção dos problemas estruturais. Essa prática de correção não toma o texto como lugar de interlocução entre professor e aluno, mas como um corpo que precisa ser higienizado e valorado por meio de uma nota.

Construir leitores de si mesmos, dos próprios escritos é o desafio para quem ensina a escrever. Trata-se de uma tarefa complexa que não se resolve com a mera correção dos problemas ortográficos, sintáticos e morfológicos dos textos produzidos pelos alunos. A escrita exige trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos. Esse trabalho ganha materialidade por meio da reescrita (GERALDI, 1995; POSSENTI, 2005).

Diante disso, os integrantes do grupo de Estudos do Discurso e Ensino da Leitura e Escrita no Ensino Superior (GEDELES¹) têm tomado como tema de análise e discussão a correção de produções de alunos que estão no primeiro ano de cursos de licenciaturas - das áreas de Química, Física, Matemática, Geografia, História, Ciências Biológicas e Matemática – visando levá-los a compreender que a escrita não se efetiva sem a reescrita. As produções foram realizadas na disciplina Leitura e Produção de Textos. Com isso, espera-se que os participantes (alunos do curso de Letras e futuros ou

^{*}Doutora em Linguística pela Unicamp e Profa. Adjunta III da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

marinalvav@gmail.com

^{**}Doutora em Linguística pela Unesp e Profa. Adjunta III da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

julianabertucci@gmail.com

¹ O GEDELES foi criado em 2009 e tem dois objetivos centrais: a) Criar condições para que o aluno do curso de licenciatura em Letras da UFTM vivencie situações de trabalho com o texto e, a partir disso, construa compreensões acerca das estratégias necessárias ao ensino da escrita na escola; b) Apresentar, a partir das pesquisas desenvolvidas, elementos que ajudem a definir uma proposta de conteúdo para a disciplina Leitura e Produção de textos na UFTM. Para tanto, toma como base textos produzidos por alunos dos cursos de licenciaturas, na disciplina Leitura e Produção de Textos – ministrada pela profa. Marinalva Barbosa. A cada semestre, cerca de 20 alunos de Letras integram o grupo e, quinzenalmente, reúnem-se, sob a coordenação das professoras Marinalva Barbosa e Juliana Bertucci, para discutir as produções – isto é, refletir sobre formas de correção, estratégias de produção e temáticas das produções. Ou seja, estratégias de escrita, reescrita e avaliação são temas centrais nos trabalhos e reflexões desenvolvidos pelo grupo.

já professores de Língua Portuguesa) aprendam a elaborar compreensões e diagnósticos para os problemas que emergem nos processos de escrita de textos.

O trabalho com textos de alunos que estão chegando a cursos de licenciaturas ajuda a trazer a realidade da escola para dentro da universidade, uma vez que a grande maioria dos ingressantes apresenta uma relação de continuidade entre Ensino Médio e Ensino Superior no que diz respeito aos modos de produzir textos.

Um dos critérios usados para analisar a funcionalidade do trabalho desenvolvido pelo próprio grupo é a reescrita dos textos. Analisamos a reescrita a partir da concepção de que é o resultado do diálogo que se estabelece entre autores dos textos e aquele que realiza a correção do texto.

A reescrita foi posta como um processo em que o aluno, autor do texto, foi convidado a analisar o que foi apontado pelo aluno do curso de Letras que – orientado pelas professoras que assinam este artigo – ocupa a posição de interlocutor/avaliador. A partir das sugestões e correções, o autor do texto faz as reconstruções necessárias sem que a proposta inicial de escrita seja mudada. É comum o aluno, mediante o pedido para que reescreva um texto, agir como mero revisor, fazendo somente as alterações apontadas, ou então assumir que o texto não merece crédito e produz outro que, muitas vezes, apresenta os mesmos problemas da produção inicial.

Ao escrever, por exemplo, uma carta, um e-mail, um texto argumentativo, o aluno manuseia recursos linguísticos comuns, mas, em cada um desses textos, tais elementos produzem efeitos de sentidos diferentes. Assim, a produção escrita que não prescinde da reescrita é importante para vencer a ideia de reescrita como mera limpeza textual, pois cada produção exige a realização de ações diferentes com e sobre a linguagem.

Neste artigo, realizaremos uma discussão acerca de como produzir um trabalho de correção visando à reescrita. Para tanto, analisaremos o que o aluno dos cursos de licenciaturas faz com as correções textuais quando se vê diante da necessidade de reescrever e, principalmente, o que o aluno de Letras faz quando se vê na posição de avaliador de um texto.

Por fim, concluímos que a correção e a reescrita são lugares de encontros entre professores e alunos. São também espaços marcados pela opacidade da linguagem e pela historicidade constitutiva desses sujeitos ao longo da vida escolar. Nesse sentido,

tanto o professor em formação como o aluno que escreve demonstraram que as concepções históricas de produção escrita na escola ainda se fazem presentes, seja para definir modos de agir, seja para definir modos de interpretar ou não o diálogo que se dá nas margens do texto.

2. Práticas de correção do professor em formação

Nas produções que estão embasando esta reflexão, foi possível constatar que, na correção realizada pelos alunos de Letras, prevalece a preocupação com o uso correto da língua², como ocorreu na análise do Fragmento I abaixo:

Fragmento I: Trabalho infantil

O trabalho infantil é um fenômeno social e consiste em toda e qualquer forma de trabalho, realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade que é exigida por seu país. Esse tipo de trabalho é considerado proibido, e em alguns países crime. Por lei, a atividade de trabalho remunerada pode ser exercida por um adolescente com idade mínima de 16 anos. [...]

Outro ponto que se pode observar, é a consequência do trabalho infantil. Essas crianças e adolescentes, perdem a infância, pois não podem brincar, se divertirem em quanto crianças; perdem aprendizado, pois não podem ir a escola, em quanto ocupadas com o trabalho. (Redação 0005 / 2010 / tema “trabalho infantil” / grifo do aluno de Letras no processo de correção)³

Exemplo de comentário do discente de Letras:

“de modo geral a redação ficou bem escrita; boa argumentatividade; emprego equivocado da vírgula (não há vírgula “essas crianças e adolescentes perdem...”), ausência de crase em “ir a escola” da conjunção; advérbio alguns erros de concordância ao longo do texto”.

Como pode ser observado, prevalece a representação da escrita como atividade dependente do domínio das regras da variedade padrão. Esse conjunto de comentários, geralmente escrito nas margens do texto, é acompanhado de um traço indicativo/sublinha na palavra (como feito acima) ou frase em que o problema se localiza. Duas características são comuns às observações/correções realizadas: a) apresentam um caráter genérico; b) estão centralmente voltadas para o aspecto normativo do texto.

Ao contrário do que ocorre no Fragmento I, o professor de escrita não deve só advertir sobre os “erros” – “isso não é aceito num texto dissertativo” –, deve também

² Os alunos do curso de Letras que integram o GEDELES corrigem, semanalmente, as produções escritas de alunos das turmas de LPT – produções que são realizadas para atender ao programa do curso. O conjunto de produções corrigidas, a partir do roteiro de questões descritas no tópico 4 deste artigo, é discutido e analisado nas reuniões do grupo com base nas concepções teóricas vindas da Linguística Textual, Sociolinguística e Análise do Discurso. Após as correções, os textos são devolvidos aos autores para reescreverem. Reescritos, outra leitura/correção é feita pelos integrantes do GEDELES. Após essa segunda leitura, os textos são devolvidos aos autores com uma avaliação definitiva.

³ Este fragmento faz parte do bando de dados composto de redações escritas por universitários do GEDELES.

apontar e orientar na busca de soluções. Nessa prática de correção, embora também aprendiz, o professor em formação assume a perspectiva de que o aluno que escreve tem conhecimento das regras estruturais da escrita.

No **Fragmento I**, ainda se pode verificar que o aluno de Letras ao corrigir o texto de “outro”, faz apontamentos de problemas gramaticais (que não seguem a gramática normativa), porém não menciona a afirmação confusa elaborada pelo escritor do texto. “que é exigida por seu país”. Nesse trecho há emprego de um recurso coesivo (QUE) inadequado, pois não tem referente no texto, dando a impressão que “quem é exigido pelo seu país” é “toda e qualquer forma de trabalho”. Essa interpretação do texto do aluno da UFTM gera estranhamento e demonstra outros problemas de escrita que não devem ficar restritos apenas à “correção gramatical”.

Diante dessas constatações concretas referentes à aprendizagem do futuro professor acerca de como avaliar o texto visando o ensino da reescrita, e ancorados em concepções teóricas vindas do campo da Linguística Textual, Análise do Discurso e Sociolinguística, temos discutido, no grupo de estudos (GEDELES), os pontos que devem ser focalizados no texto quando a avaliação visa não à mera higienização, mas à construção de um processo de interlocução que leve à reescrita.

Nesse sentido, segundo Jolibert (1994), o primeiro ponto a ser focalizado é o funcionamento global do texto. Se for um texto dissertativo argumentativo⁴, é importante observar se a produção do aluno apresenta: a) título adequado; b) adequação ao contexto de produção de linguagem; c) estruturação adequada do texto; d) argumentação própria para a defesa do ponto de vista. Segundo a autora, é na forma de organização e desenvolvimento desses tópicos que os problemas linguísticos (gramaticais) surgem, tais como:

- As repetições, derivadas dos desconhecimentos sobre quais recursos linguísticos podem funcionar numa relação de sinonímia;
- as dificuldades de usos dos elementos catafóricos e anafóricos, que acarretam problemas relacionados às retomadas e localização, dentro do texto, de tempo, espaço e pessoa;
- o reconhecimento da importância dos usos dos tempos verbais adequados dentro de um texto narrativo, dissertativo e descritivo;

⁴ Discutiremos somente o texto argumentativo neste artigo porque este (e o dissertativo) é um dos tipos de linguagem presente nas produções dos alunos dos cursos de licenciaturas.

- a adequação lexical ao tipo de texto;
- na ortografia, o reconhecimento dos usos das desinências que marcam as concordâncias nominais e verbais; e
- adequação dos usos de pontuação.

O olhar para os aspectos linguísticos e discursivos, tal como descritos acima, precisa ser aliado a uma concepção de avaliação textual interativa e classificatória. Na textual e interativa, conforme Ruiz (2010), o professor/avaliador apresenta comentários longos sobre os feitos do aluno; geralmente escrito em sequência ao texto do aluno. Tais comentários funcionam como bilhetes que têm a função de falar/orientar a tarefa de reescrita (ou especificamente sobre os problemas do texto) ou falar metadiscursivamente acerca da própria tarefa de correção. Já na avaliação classificatória, o professor/avaliador identifica e classifica de forma não ambígua os erros dos alunos e, em alguns casos, sugere modificações; o mais comum é ele propor ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Considerando essas concepções, os alunos de Letras participantes do grupo de estudos foram orientados a estabelecer diálogos com os autores dos textos, alunos de outros cursos de licenciaturas, por meio dessas produções. Ou seja, o objetivo central dessa orientação tem sido o aprendizado, por parte do futuro professor de Língua Portuguesa, acerca de como, no ato de correção, é possível falar do texto do aluno tendo a linguagem como principal objeto de atenção. É o momento de mobilizar as teorias linguísticas para construir compreensões sobre o texto.

Assim, com base nas concepções propostas por Ruiz (2010), foi criado um roteiro de perguntas visando ao trabalho de avaliação com vistas à reescrita. A primeira parte do roteiro visa a orientar o olhar para o texto como uma produção que envolve recursos linguísticos e extralinguísticos; a segunda visa, especificamente, a apresentar um conjunto de símbolos para marcar os problemas do texto.

O roteiro é composto por três grandes grupos de perguntas: A) diz respeito à delimitação do assunto: O título do texto está adequado? B) diz respeito à adequação ao contexto de produção da linguagem e à construção argumentativa. Neste caso, as perguntas visam saber se o aluno: i) colocou-se como alguém que discute a questão adequadamente, ou seja, considerou o leitor e o objetivo do texto? ii) conseguiu atingir seu objetivo de tentar convencer seus leitores?; iii) contextualizou adequadamente a questão discutida? iv) explicitou a posição defendida perante a questão? v) usou

argumentos pertinentes ao tema para defender a posição assumida? vi) concluiu de forma adequada ao que foi discutido ao longo do texto? e, por último, o grande grupo C) que diz respeito ao uso dos recursos linguísticos pelo o aluno. Neste caso, buscamos saber se o aluno: i) empregou adequadamente as unidades coesivas (além dos organizadores textuais típicos da argumentação)? ii) apresentou conhecimento das normas gramaticais padrão?; iii) apresentou um texto com legibilidade, isto é, sem rasuras?

Por se tratar de uma situação de ensino (da leitura e escrita para alunos de outros cursos) e aprendizagem (do aluno de Letras acerca de como avaliar uma produção textual visando o ensino da reescrita), esse conjunto de questões – elaboradas pelo grupo a partir das dificuldades que as produções apresentavam – foi elaborado com o objetivo de levar o aluno de Letras a estabelecer diálogo com o autor do texto ao corrigir e, ao mesmo tempo, mobilizar várias teorias linguísticas para realizar a correção. Interessa, portanto, mostrar que as recomendações classificatórias sozinhas não são suficientes, uma vez que a compreensão dos problemas de um texto não cabe dentro de fórmulas estanques.

O aspecto classificatório pode ser útil desde que o professor localize o problema, entenda sua natureza a partir dos saberes linguísticos que possui e, principalmente, saiba apresentar possibilidades de diálogos com o autor do texto para que os problemas sejam sanados por meio da ação de ensino e aprendizagem.

Logo, se a correção por um lado “se dá nos limites da capacidade do aluno, por outro também se dá nos limites da capacidade do professor. Como falante nativo da língua, mesmo, mas, igualmente, como estudioso da linguagem – que, espera-se, ele seja” (RUIZ, 2010, p. 165). Na interação pela escrita – e isso vale para o produtor de texto e para o professor que avalia – o texto é o espaço em que o sujeito, distanciado do interlocutor, precisa traçar estratégias para marcar a sua presença e, também, construir formas produtivas de interlocução. Por essa perspectiva, a correção precisa ter como objetivo central apontar os problemas e as qualidades de um texto, explicitando, sobretudo, os motivos das adequações ou inadequações. Esse conhecimento/aprendizado é primordial para que o professor de língua portuguesa torne a escrita na escola um processo que não se realiza sem a reescrita.

3. O trabalho de avaliação/correção do aluno de Letras

Fazer a correção de textos centradas em uma prática que, de fato, ensine o aluno a construir a textualidade do texto de forma eficiente, esse é o objetivo do trabalho do grupo de estudos formados por alunos de Letras. Conforme já dito nos tópicos anteriores, não é difícil comprovar a dificuldade que os professores de Língua Portuguesa têm para analisar as produções de seus alunos considerando os aspectos textuais e discursivos. Isso porque historicamente há um aprendizado desse professor que se fundamenta na análise e identificação das categorias gramaticais ou sintáticas.

A percepção dos aspectos textuais e discursivos ainda é um aprendizado que carece ser muito trabalhado ao longo da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Daí que um dos objetivos que norteia o trabalho e as discussões no grupo é a viabilização de “análises que incidam sobre questões da construção coesa, coerente e relevante de textos, o que, naturalmente, inclui contexto, texto, léxico e gramática” (ANTUNES, 2011, p. 16).

Nesse sentido, um objetivo da análise e correção é levar o aluno de Letras a identificar e descrever os problemas encontrados, fazendo uso de uma linguagem clara, não genérica e detalhada. Isso tudo a partir das considerações dos aspectos globais, aspectos da construção e da adequação vocabular do texto. A consideração desses três aspectos permite construir uma análise acerca de como o produtor do texto:

- a) estabelece relações entre partes de um texto, identificando a materialidade linguística que contribui para a continuidade/progressão;
- b) mobiliza as operações necessárias para demarcar sua tese e quais argumentos oferece para sustentá-la;
- c) considera e sabe adequar a variedade linguística ao gênero textual;
- d) reconhece o efeito de sentido da escolha de uma determinada palavra ou expressão e, conseqüentemente, faz uso delas no desenvolvimento da temática;
- e) transforma a palavra alheia em palavra própria na relação entre texto lido e texto escrito; e
- f) concebe o percurso de produção do texto escrito.

Na construção da avaliação diagnóstica das produções, considerando as questões acima, surgiu um trabalho avaliativo ainda bastante variado porque há um aprendizado acerca de como avaliar e corrigir texto que resulta da experiência de ser aluno que produz textos na escola. Porém, o que está prevalecendo é a tendência de avaliar/corrigir considerando, além da gramática, fatores que promovem a textualidade.

Tanto que, ao elaborar uma síntese geral do trabalho de correção de um texto, alguns alunos de Letras apresentaram análises diagnósticas como a transcrita a seguir, com observações que não se restringem aos aspectos estruturais do texto. Vejamos:

“1 - Demonstrou bom domínio da norma culta, porém com eventuais deslizes gramaticais e de convenções de escrita”.

2- “Desenvolveu razoavelmente o tema. Em alguns trechos apresentou argumentos muito bons, porém estes não foram bem trabalhados ao longo do texto. Domina precariamente o tipo de texto dissertativo-argumentativo”.

3 – “Apresentou informações, fatos e opiniões pertinentes ao tema, porém em alguns trechos entra em contradição”.

4 – “Articulou precariamente as partes do texto. Apresenta problemas na estruturação do tipo do texto – dissertativo”.

5- “Correspondeu, na escrita, ao tema, porém não soube adequar ao tipo de texto pedido”.

6 – “Estruturou o texto – não contém todas as partes – introdução, desenvolvimento e conclusão. Não apresenta título nem conclusão. Perdeu-se a coerência em alguns trechos”.

7 – “Apresentou coesão sequencial e coesão referencial – razoável”.

8 – “Apresentou domínio razoável das normas gramaticais”.

9 – “Apresentou boa progressão textual nos três primeiros parágrafos, no entanto esta progressão é totalmente comprometida pela forma como finaliza o texto”.

A partir desse diagnóstico geral, é possível afirmar que a metodologia de avaliação proposta apresenta indícios de que a concepção e o próprio fazer avaliativo são fundamentais para que o professor de Língua Portuguesa tenha condições de planejar o trabalho de reescrita de um texto. Essa atividade só poderá ser bem sucedida se o professor souber, para si e para ensinar seu aluno, que, na construção de um texto, os aspectos globais, de construção e de adequação vocabular não podem ser tomados como corpos isolados, uma vez que um texto é um tecido que se forma pela tessitura desses três elementos.

Embora não apresente uma organização hierárquica, que vai do global para o pontual, as questões acima demonstram que aliar roteiro de correção à discussão em grupo acerca de como fazer uma avaliação diagnóstica voltada para a reescrita coloca o futuro professor diante da necessidade de adotar uma perspectiva mais ampla de análise e avaliação do texto. Com esse trabalho de formação, de fato, tem sido possível demonstrar onde persistem as práticas de análise/correção genéricas, a confusão entre conceitos linguísticos e, principalmente, a persistência do enfoque somente no aspecto gramatical do texto.

4. Considerações finais

Para reescrever, pelos exemplos analisados, o assinalamento dos problemas estruturais do texto é insuficiente. A reescrita se traduz em um movimento em que as palavras são trabalhadas, as frases pensadas, eliminadas, refeitas até que o texto final tenha, em termos de usos da linguagem e coerência temática, um caráter de peça homogênea. Nesse sentido, o ato de escrever exige uma árdua reflexão com e sobre a linguagem. Esse trabalho reflexivo é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e de quais usos podem ser feitos delas. Para que esse trabalho seja realmente produtivo, é necessário que o professor/interlocutor saiba assumir a posição de mediador entre as exigências linguísticas discursivas de uma produção e os saberes do aluno⁵.

Por um lado, as análises desenvolvidas permitem concluir que um dos nós da produção de texto eficiente está na dificuldade que o professor de Língua Portuguesa tem para intervir no texto do aluno. Mesmo estando em formação, o futuro ou já professor de Língua Portuguesa, de modo geral, ainda demonstra uma concepção de avaliação/correção como adequação à variedade padrão. Há um aprendizado sobre como corrigir os problemas gramaticais que permanecem, embora as discussões vindas do campo da linguística estejam bastantes presentes durante a formação.

Por outro lado, na maioria das vezes, o produtor oferece textos lacunosos e vagos. Estes quase sempre revelam que não há uma compreensão de que, no momento da escrita, em termos de organização dos recursos linguísticos discursivos, não se pode prescindir do trabalho de reescrita. Conforme já dito, ainda prevalece a concepção de que a escrita pode ser realizada a um só golpe.

Considerando esse cenário que envolve dificuldades do professor para orientar a reescrita, partimos do pressuposto de que o aprendizado da escrita passa pela criação de condições para que o aluno possa lidar com os recursos variados e exigentes que supõe essa modalidade de uso da língua. A entrada no mundo da cultura escrita não demanda somente o domínio de vocábulos, mas também o domínio simbólico dos elementos linguísticos que, aliados às vivências, transformam a linguagem em lugar de trabalho e produto desse trabalho.

⁵ Mediação essa que envolve inclusive o cuidado com a linguagem, com os termos em que as orientações são escritas nas margens e dentro do texto.

A criação dessas condições é possível se o professor souber como avaliar/diagnosticar os problemas do texto e, principalmente, se souber orientar a reescrita, uma vez que não há escrita sem reescrita; não é possível declarar a existência de um texto sem que haja reflexão. Chamar a atenção do aluno para as diferentes relações e os diferentes efeitos de sentidos que os elementos linguísticos e discursivos podem estabelecer é o primeiro passo de uma estratégia que vise a superar as dificuldades de escrita. Isso é possível realizando uma correção e avaliação/diagnóstica que leve o aluno a conhecer e compreender a importante relação entre escrita e reescrita.

Esse aprendizado do professor, pela experiência que deu base às reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo, precisa acontecer no momento de formação inicial. As teorias linguísticas sobre escrita e correção de textos fazem sentido quando postas a serviços da construção de compreensão de problemas reais de escrita. Nesse confronto, o professor em formação se vê diante da necessidade de não só saber da teoria, mas, principalmente, saber como essa teoria pode ser mobilizada como recurso para resolver o problema do texto. É nesse trabalho que também se torna possível compreender as diferenças entre trabalho com os recursos da língua e mero trabalho com as regras gramaticais e, conseqüentemente, constrói-se a compreensão de que a escrita não prescinde da reescrita.

5. Referências

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JOLIBERT, Josette *Formando crianças produtoras de textos*. v.. 2. Porto Alegre: Artes Médicas: 1994.
- MATENCIO, Maria de Lourdes. *Leitura e produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- RUIZ, Eliana Donaio. *Como se corrige redação na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POSSENTI, Sírio *Aprender a escrever (re)escrevendo*. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp/MEC, 2005.